

*А.А. Козел, профессор кафедры теории и истории государства и права Академии МВД Республики Беларусь, кандидат философских наук, доцент;*

*Д.А. Курто, преподаватель-методист учебно-методического отдела Академии МВД Республики Беларусь*

### **РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ БОЛОНСКОГО ПРОТОКОЛА**

Адаптация отечественной высшей школы к основным положениям Болонского протокола требует от преподавателя наряду с совершенствованием традиционных форм и методов обучения поиска новых средств активизации учебно-воспитательной работы. На наш взгляд, таким средством является корректировка целей и задач, которые формулируются учебными программами преподаваемых дисциплин. Знания, навыки и компетенции, безусловно, необходимы для выполнения сотрудником своих профессиональных обязанностей. Но этого явно недостаточно для решения всего спектра задач правоохранительной деятельности. Нестандартность ситуаций практики, с которыми столкнется будущий сотрудник уголовного розыска, ОБЭП, участковый, следователь, показывает, что вся правоохранительная деятельность осуществляется путем решения сотрудником той или иной проблемы. Проблема – это преграда, нерешенная задача. Нетрудно заметить в этой связи, что работа правоохранителя представляет собой процесс преодоления возникающих преград и задач. В данных обстоятельствах очевидным становится необходимость обучения курсантов решению проблем.

Ряд преподавателей Академии успешно используют такой метод активизации и стимулирования аудитории, как проблемный. Под проблемным методом мы подразумеваем такой, который требует творческих усилий обучающихся, что позволяет им более углубленно воспринимать и осмысливать учебный материал. Квинтэссенцией проблемного обучения является решение на занятиях проблемных ситуаций. Полагаем, что решение проблем (проблемных ситуаций) должно стать приоритетным направлением учебного процесса в учебных заведениях юридического профиля. Современная наука управления выработала ряд алгоритмов решения проблем. Так, известны одно-, двух-, трех-, четырех-, пяти- и многошаговые методы решения проблем.

Одношаговый метод решения проблем заключается в поиске ответа на вопрос «как?». Например, студенты не интересуются учебой. В этой связи мы данную проблему конструируем, используя слово «как»: как заинтересовать студентов учебой? В этом случае мы свое внимание переносим на действия, которые должны осуществить по повышению заинтересованности студентов учебой.

При использовании двухшагового метода решение проблемы разделяется на два этапа. На первом определяем и уточняем саму проблему. Итогом этого этапа является описание проблемы. На втором этапе занимаемся поиском ее решения. Скрупулезно изучая собранную информацию, решаем, какие действия необходимо предпринять для того, чтобы решить возникшую задачу.

Трехшаговый метод заключается в выполнении следующих действий. Первый этап, предполагает поиск и отбор информации по данному вопросу для понимания проблемы. На втором этапе на основе полученной информации начинаем действовать – опробуем свое решение. На третьем этапе проводится анализ полученных результатов.

Четырехшаговый метод предполагает в первую очередь ясное понимание задачи (проблемы). Второй этап заключается в составлении плана решения задачи (проблемы). На третьем этапе реализуется план. Четвертый этап состоит в проверке найденного решения.

Пятишаговый метод в литературе сформулирован под названием «пять почему?». В этом случае для выяснения проблемы рекомендуется последовательно поставить и ответить на вопросы «почему?». Вопросы формулируются до тех пор, пока ответ не позволяет определить причину проблемы. В развернутом виде данный метод можно представить следующим образом: «1. Почему? – Что? 2. Почему – Где? 3. Почему – Когда? 4. Почему – Кто? 5. Почему – Как?». Такой метод решения проблемы помогает четко обозначить проблему, разделить ее на подпроблемы и вычлнить все ее составные части, принять несколько подходящих решений и остановиться на одном, следовать выбранному решению и проверить результат.

Многошаговый метод предполагает следующий алгоритм решения:

1) определение проблемы, выявление самого главного в ней. Проводится своеобразная диагностика проблемы, устанавливаются ее причины и анализируются имеющиеся возможности решения. Для этого собирается и анализируется вся доступная информация по данному вопросу;

2) формулирование ограничений и критериев принятия решения по данной проблеме. Определяются ресурсы, в пределах которых принимается то или иное решение, оцениваются альтернативные варианты решения;

3) определение альтернатив. Определяются варианты решения проблемы, наиболее подходящие из всех имеющихся;

4) оценка альтернатив. Определяются преимущества, недостатки и вероятностные способы реализации каждой альтернативы.

5) выбор наиболее подходящей альтернативы.

В литературе данные методы решения проблем определяются как классические. Они достаточно просты. В этом их как преимущество, так и недостаток. Недостаток заключается в бросающемся в глаза схематизме и некой упрощенности. Практика показывает, что жизнь гораздо сложнее всяких, даже самых сложных схем. В этой связи выработаны и иные подходы к решению проблем. На наш взгляд сегодня наиболее интересна как с научной, так и с практической стороны системная парадигма решения проблем. Как мы заметили, решение проблем требует активизации всего потенциала сотрудника, ядром которого является творческое мышление. Соответственно ключевым понятием системного подхода к решению проблем является системное мышление. Ф. Капра указывает на пять критериев системного мышления:

1) от частей к целому. Если ранее считалось, что любая сложная система и ее динамика определяются свойствами и характеристиками ее частей, то системное мышление исходит из того, что свойства частей могут быть поняты только исходя из динамики целого. На самом деле, никаких частей и не существует. То, что мы называем частью, на самом деле – паттерн в неразъединяемой паутине взаимосвязей;

2) от структуры к процессу. В старой парадигме процессы представлялись как фундаментальные структуры, в которых действуют силы и которые порождают механизмы, через которые силы взаимодействуют. В новой парадигме каждая структура рассматривается как манифестация процесса внутри ее;

3) от объективных к эпистемологическим наукам. В старой парадигме научные описания признаны объективными, т. е. независимыми от наблюдателя и от процесса знания. В новой парадигме мы признаем, что наблюдатель является активным участником познавательного процесса;

4) от метафоры знания как фундамента к метафоре знания как сети. В новой парадигме метафора знания как сооружения уступает метафоре знания как сети. Если мы воспринимаем реальность как сеть взаимоотношений, наши описания реальности тоже формируют взаимосвязанную сеть концепций и моделей, в которых нет оснований. Для большинства ученых эта метафора знания как сети без твердых оснований чудовищно неудобна. Этот подход слишком непривычен для нашего традиционного способа мышления. Когда представление научного знания как структуры концепций и моделей, в которой ни одна из частей не является более

фундаментальной, чем другая, применяется к науке как к целому, хорошо видно, что физический уровень больше не может рассматриваться как самый фундаментальный. Поскольку в сети нет фундаментальных частей и четких оснований, описание феномена с помощью физики не более достоверно, чем описание его же с помощью, скажем, биологии или психологии. Они принадлежат различным системным уровням, но ни один из этих уровней не более фундаментален, чем другие;

5) от истины к приближительному описанию. Четыре критерия, изложенные выше, взаимосвязаны. Природа рассматривается как взаимосвязанная, динамическая сеть взаимоотношений, в которой распознавание специфических паттернов как объектов зависит от наблюдателя – человеческого ума и самого процесса познания. Эта сеть взаимоотношений описывается в терминах соответствующей системы концепций и моделей, ни одна из которых не является фундаментальнее других. Старая парадигма основана на картезианском мышлении и вере в точность научного знания. В новой мы признаем, что все научные концепции и теории ограничены и приближительны. Ученые не имеют дело с истиной в смысле точного соответствия между описанием и феноменом. Они имеют дело с ограниченным и приближительным описанием реальности.

Обобщая критерии системного мышления, Ф. Капра пишет: «Величайшим шоком для науки XX века стал тот факт, что систему нельзя понять с помощью анализа. Свойства частей не являются их внутренними свойствами, но могут быть осмыслены лишь в контексте более крупного целого. При системном подходе свойства частей могут быть выведены только из организации целого. Соответственно системное мышление не концентрирует внимание на основных «кирпичиках», но интересуется основными принципами организации. Системное мышление контекстуально, что является собой противоположность аналитическому мышлению. Анализ означает отделение чего-либо с тем, чтобы понять его; системное мышление означает помещение чего-либо в более обширный контекст целого».

Таким образом, системное мышление позволяет устанавливать взаимосвязи между предметами и явлениями реальной действительности, выявлять закономерности процессов их взаимодействия и развития, прогнозировать это развитие и эффективно решать возникающие при этом проблемы. Системное мышление учитывает все положения системного подхода – всесторонность, целостность, многоаспектность, взаимосвязанность, влияние всех значимых для данного рассмотрения систем и связей и обеспечивает всестороннее познание предмета. Для реализации системного подхода на практике необходимо формирование у сотрудников правоохранительных органов системной парадигмы мышления.